

7

教育とジェンダー

本章では、教育、特に学校教育におけるジェンダーの問題と課題を取り上げる。またそれを通して、教育研究のための問題と課題にふれる。

1. ジェンダーとカリキュラム改革の事例——高等学校「家庭科」の男女共修化

ジェンダーをめぐる過去の比較的大きな取り組みは、高等学校「家庭科」の男女共修化であろう。

高校「家庭科」は、戦後の1947年に新設された教科であるが、女子が履修するものとされ、男子は履修しなかった。それに対して、男女の固定的役割分担に反対する立場からの運動が立ち上がり、1974年には市川房枝・樋口恵子・半田たつ子を発起人として「家庭科の男女共修を進める会」が発足した。それはちょうど1975年の国際婦人年の1年前であった。しかしこれらの運動からの要求に対して文部省は、男女にはそれぞれ「特性」がある（いわゆる「特性論」）という理由で応じなかった（堀内、2003）。そして1978年公布（施行は1982年）の高等学校学習指導要領においても、この問題は解決されなかった。

しかし1979年に国連総会で「女子に対するあらゆる形態の差別の撤廃に関する条約（女子差別撤廃条約）」が採択される。その10条の(c)には、教育内

容について次のように規定されている。

十条 締約国は、教育の分野において、女子に対して男子と平等の権利を確保することを目的として、特に、男女の平等を基礎として次のことを確保することを目的として、女子に対する差別を撤廃するためのすべての適当な措置をとる。

(c) すべての段階及びあらゆる形態の教育における男女の役割についての定型化された概念の撤廃を、この目的の達成を助長する男女共学その他の種類の教育を奨励することにより、また、特に、教材用図書及び指導計画を改訂すること並びに指導方法を調整することにより行うこと。(外務省 傍線引用者)

つまり、文部省の主張してきた男女の「特性」は、「あらゆる形態の教育における男女の役割についての定型化された概念」として否定されることになったのである。これを根拠とした国際的批判、条約の批准のための外務省からの要求、超党派の署名や陳情、従来からの運動の盛り上がりなどを背景に、文部省は、翌年の同条約批准を控えた1984年に、急遽「家庭科教育に関する検討会議」を発足させて共習の方向で検討し、12月には報告（文部省、1984）を出す（村田、1998）。そして日本は、翌1985年に女子差別撤廃条約を批准する。

その2年後の1987年の教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」では、男女同一内容の家庭科必修が答申され、それを受けて1989年公布の高等学校学習指導要領（施行は1994年）では、「家庭のうち『家庭基礎』、『家庭総合』及び『生活技術』のうちから1科目」を全員必修とするとされたのである。

また、それまでの中学校技術・家庭科は、17の領域を「技術系列」と「家庭系列」に分けており、男子は技術系列から5領域と家庭系列から1領域、女子は家庭系列から5領域と技術系列から1領域を履修するとされており、男女が相互乗り入れになってはいたが、明確に男女別の履修になっていた。しかし1989年に公布された中学校学習指導要領技術・家庭科（施行は1993年）では、この男女別履修枠が撤廃され、新領域を含んで新たに編成された11の領域のうちから7以上の領域を履修させるとし、「A 木材加工」「B 電気」「G 家庭生活」および「H 食物」の4領域を全員必修とした。なお、これらを受け、「家

庭科の男女共修を進める会」は1996年に発展的に解消した。

以上の、ジェンダーの視点からのカリキュラムの改革の動きは、固定化されてきた男女別役割分担を学校の中で制度化しないための改革であって、教育におけるジェンダーの問題にとってはエポックメイキングな出来事であり、その意義が十分に理解され、長く記憶されるべきであろう。特に、この改革によって、女性にとってだけでなく、男性にとっても奪われていた学習機会が回復されたと考えることが重要であり、この改革の、男女にとっての対称性の側面を理解すべきである。

2. ジェンダーと隠れたカリキュラム

ところで、学校の教育内容におけるジェンダーの問題は、このように明示的なカリキュラムだけに存在するのではない。以下では、それについて述べる。

「隠れたカリキュラム」(hidden curriculum)あるいは「潜在的カリキュラム」(latent curriculum)とは、先述の学習指導要領などの公的で明示的な正規のカリキュラムに対して、潜在的で暗黙的なカリキュラム(教育内容)である。たとえば、教科書やその他の教材に登場する男女の描かれ方、その頻度、男女児童・生徒に割り当てられる色や楽器や委員などの役割、教師による児童・生徒の呼び方、しかり方、誉め方、励まし方、教師から子どもに向けられる期待など、学校で経験するすべてのことから、子どもは価値や規範を吸収している。したがってそこにジェンダー・バイアスがあれば、それを児童・生徒が獲得する可能性が十分にある。

学校におけるそのような問題の代表例として早くから取り上げられたのは、男女別(かつ男女順)名簿であり、現在では多くの都道府県や市町村で混合名簿が実現されている。しかし名簿は、「モノ」として扱い改善することができる。いい換えれば対象化しやすい。それに対して、多くの問題は、これよりかなり扱いにくく、それ以前に、そもそも極めて見えにくいものであると考えなければならない。

たとえば木村(1999)は、小学校6年国語の詩の時間に「素朴でコミカル」な詩を作った男子児童と「リリカル」な詩を作った男子児童に対して、他の男

子児童たちから、前者には「熱烈な賞賛」が、後者には「猛烈な攻撃」が与えられることを、授業の観察を通して見出した。その上で、ジェンダー秩序の形成には子どもも無意図的に参加し、そこでは子どもは、セクシズム・イデオロギーを注入される客体であるだけでなく、それを注入する主体でもあると述べる。したがって教育実践においては、学校におけるあらゆる出来事を、ジェンダーの観点から注意深く検討しながら進める必要があるし、教育研究においては、このような出来事を可視化し言語化していくいっそうの作業が必要であろう。

3. 「近代の装置」としての学校のジェンダー化の機能

しかし、より深い問題は、「学校」自体の本質的な文化的機能である。これを把握しておくことなしに、学校においてジェンダーの問題への取り組みを行うことは無意味である。いくら表面的な要素を整えても、学校自体が強力なジェンダー化の機能を有していれば、そのような取り組みが無化される恐れがあるからである。

学校は、工場や病院と並んで「近代の装置」(桜井, 1984) と呼ばれる。あるいは「近代の特許的プラント」(橋本, 1996) とさえ呼ばれる。それは、学校が、「子どもを教育する」という目に見える限定的な機能を越えて、実に幅広くかつ巧妙に、近代を支える強力な「しかけ」として機能してきたということにはほかならない。

たとえば橋本(1996)は、近代資本主義社会は、近代教育システムを必然的に必要としたのだと述べる。それは、「生産と再生産の三重の分離」のためである。ここで生産とは、工場などでモノや何らかの価値を生み出すことであり、再生産とは、労働力である人間を生み、育てることである。そしてその三重の分離とは、(1) 空間の分離、(2) 時間の分離、(3) 担い手の分離である。

空間の分離とは、生産手段を所有する資本家の有する企業の工場やオフィスと家族・家庭との分離であり、ここに「生産を担う企業と再生産を担う家族とが経済的な交換関係によって結びつくという、近代資本主義社会の骨格が成立」する。時間の分離とは、労働時間と非労働時間、労働期と非労働期の分離であ

「総合的な学習の時間」とジェンダー

ある小学校の高学年の「総合的な学習の時間」の授業を観察した。それは地域の祭りを調べて紹介するものだった。ある班が調べたのは、夜に縄のついた比較的大きなわら束に火を付けて、男の子たちがぐるぐる回すお祭りだった。発表の後、他の班の女子児童から質問が出た。「どうしてそれは男の子しかできないんですか？」それに対する発表者（女子）の答えは次のようだった。「火を回すのは力があるので、男の子しかできないんです」。質問した子も納得していたし、教師も何も言わなかった。

しかし小学校高学年だと、男の子よりも明らかに大きくて力の強い女の子がいる。したがってそれは合理的な説明とはいえない。むしろこの祭りでこれが男の子の役目とされているのは、宗教的（それゆえ前近代的）な役割分担によるものであると考えられる。宗教的行事には、男の子にだけ、あるいは女の子にだけ、ある役割をさせるものが多い。それに対して、こういう不合理な説明が一見科学的な姿をとってなされ、それが疑われることがないとすれば問題である。「総合的な学習の時間」で、今後いっそう地域の伝統行事や宗教行事などを対象とした調べ学習が活発になると考えられるが、その際に同様なジェンダー化された解釈や説明が、素朴かつまことしやかになされないよう、常に注意する必要があると考えられる。

り、これにより、「子ども期」が誕生したとする。担い手の分離とは、生産を担う男性と再生産を担う女性の役割の分離であり、つまりここに「男は仕事、女は家事・育児」という役割分担が始まる。結果的にこうした要求に応えたのが近代教育システムであり、学校は、この家庭と企業との間に立って、誕生した「子ども期」を吸収し、男性を「近代資本主義社会に特殊な行動様式を身につけた労働力」として生産の場である企業に引き渡すとともに、女性を、再生産を担う人材として家庭へ送り出す。

このように考えると学校は、その近代の装置としての本質において、男女の固定的役割分担と不可分な文化的特質を有すると考えざるを得ない。そればかりか学校は、ジェンダー化のための制度化された装置でさえあるとみざるを得ない。したがって、学校におけるジェンダーの問題への取り組みは、一種の自

己矛盾、自己欺瞞に陥る危険性を常にはらんでいる。このことを自覚しなければ、学校におけるジェンダーの取り組みは無意味なものになる可能性がある。また、学校のジェンダー化の機能はこのように本質的で根深いものであるため、その取り組みが、取り扱いやすい表面的なモノや言動のレベルにとどまってはならない。それは、学校の本質的で潜在的な文化的特質を明るみに引き出す作業を通して、場合によっては、学校を文化的に解体し再構成する、脱構築の営みとして、社会との対話において展開される必要がある。

4. ジェンダー化の社会装置としてのマスメディアとメディア・リテラシー教育

ところで、木村（1999）も、このようなジェンダー化のための装置としての学校について述べている。しかし木村はその際、「近代社会は、自らにふさわしいジェンダー秩序を編成し普及させるための社会装置を整備した。そうした装置の代表的なものが、近代の学校教育システムであり、マスメディア産業である。学校教育およびマスメディアの登場と発展の歴史は、近代的なジェンダー秩序の登場と発展の歴史でもある。学校とマスメディアは、近代がもとめる家族や性分業をかってない規模とエネルギーで構築していったのである」としている。つまり、学校とならんで、マスメディアをジェンダー化の社会装置とみなしている。

確かに人が学校でジェンダー化されるのは、一生のうちの限られた子ども期であるし、一日のうちの限られた時間である。したがって近代資本主義社会は、いっそう広範かつ強力にジェンダー化する装置を必要とする。それがマスメディアであると考えすることは、マスメディアが資本によって所有されていることから妥当である。つまり、学校でいくらジェンダーを検討しても、子どもが学校にいない時はマスメディアから常にジェンダー化するメッセージをシャワーのように浴びせられているのである。

このような現状把握に立てば、メディアをジェンダーの観点から批判的に読み解く能力を育成する教育の必要性が出てくる。それはメディア・リテラシー教育（鈴木、1997；菅谷、2000）の一部として実現される。したがって、学校に

におけるジェンダーについての取り組みは、メディア・リテラシー教育と密接にかかわって進められる必要がある。

メディア・リテラシー教育については、ここでは詳述しないが、一つだけ指摘しておきたい。それは、木村が述べるように学校とマスメディアがともにジェンダー化の社会装置であるとするなら、学校におけるマスメディアの批判的読み解きとしてのメディア・リテラシー教育は、同じ問題を有する学校からのメッセージにも向けられなければならないという点である。学校とマスメディアは、ジェンダー化を運ぶ車の両輪であり、一方だけ舵をきることも、一方にだけブレーキをかけることも無意味である。学校が、自らが同じ問題を有することを棚上げして、学校の外なるマスメディアだけを批判的に取り扱うということは、自己矛盾でさえある。比喩的かつやや揶揄的な表現を用いることが許されるならば、それは、「泥棒を捕らえる縄を共犯者である自分が^な縛う」ことにはかならないのである。

ジェンダーを考える時、メディア・リテラシー教育は、現状のように、ジェンダー化のメッセージを発するマスメディアを対象とするだけでなく、ジェンダー化のメッセージを発する「学校というメディア」をも対象としていく必要がある。

5. パターナリズムと自己決定

上述のことはジェンダーに関する取り組みと学校の文化的特性とのコンフリクト（衝突、対立、矛盾）の問題として位置づけられるが、ジェンダーをめぐっては、もう一つ、「自己決定」と学校の文化的な特性とのコンフリクトという観点が必要である。

(1) 学校のパターナリスティックな文化的機能

ジェンダーの教育においては、従来からの「男らしい」「女らしい」という固定的な役割観や達成目標から解放され、「自分らしい」あり方、生き方を「自分で」選択する必要性が強調される。またジェンダー概念は、第I部第1章で述べられているようにフェミニズムから提出されたが、フェミニズムは自

己決定 (self-determination) を重視しており、その阻害因となる家父長制 (patriarchy) とパターナリズム (paternalism ; 父権的干渉・温情) を批判する (藤田, 1999)。しかし学校は、構成員である児童・生徒、学生に、自己決定させ自己責任をとらせることをせず、彼らが男子であると女子であることを問わず、パターナリスティックな介入や禁止をしてきた。それは、彼らが未発達であることから、保護の必要があるためだと説明されてきたが、むしろ、「教育」という営みが、本質的に「介入」という特性を有していると考えられるべきであろう。その意味では、「禁止」ばかりでなく、「指導」も、また「カリキュラム」さえも「介入」であると考えることができる。しかしそのようなパターナリスティックな介入は既存の価値観や権力性からなされ、自分が担いたい性役割を自己決定する機会と権利を奪うことになる場合がある。

この問題の解決のための一つの方向は、ジェンダーに限らず、アメリカの一部にみられるように、パターナリスティックな介入を少しずつ制限していくことである (佐藤, 1991)。ただしその際には、制限してもなお学校やその他の制度が本質的に保持すべきパターナリスティックな介入とはどのようなものであるかを、深く検討する必要がある。また、介入を減じて問題が生じないような自己決定能力を獲得させる教育へと、徐々に教育を変えていくことも必要である。

しかし、これとは異なる方向性もある。たとえば、構成員の年齢にかかわらずあくまで自己決定と自己責任を原則とした、学習のための民主的な共同体としてのフリースクールが存在する。そのような例として、アメリカ、マサチューセッツ州の「サドベリーバレー・スクール (Sudbury Valley School)」 (Greenberg, 1991) を挙げることができるが、そこでは、カリキュラムも教科もなく、児童・生徒はいっさい勉強を強制されない。つまり、「何歳までに何をどこまで勉強する」という決まりがまったくない。そもそも、いつまでに算数や読み書きを勉強しておきなさいというのは、「これはあなたの将来のためですから」というパターナリスティックな介入である。この学校はそれを廃している。しかしながら、この学校の子どもたちは大変によく学ぶのである (大谷, 2000)。ここでは紙幅の関係から、その背景や要因について詳述することはできないが、パターナリスティックな介入を廃した学校が存在し得ることだけ

紹介しておきたい。このような、近代教育システムの学校とは異なる学校を参考に、われわれの学校の脱構築の可能性を検討することも有意義であり、必要であろう。

(2) 「ジェンダー・フリー」教育と自己決定をめぐる

ところで、固定されたジェンダーの押しつけからの解放に教育的な価値をおく「ジェンダー・フリー」教育（亀田・館, 2000）への反発が、今日時々みられる。東京都国立市議会には「ジェンダー・フリー教育を取りやめ男女混合名簿の廃止」を求める陳情が提出され、採決に至ったが不採択になった。しかし鹿児島県議会は2000年7月に「県内の幼稚園、小、中学、高校でジェンダー・フリー教育を行わないよう求める陳情」を採択した（毎日新聞, 2003a）。また2003年4月には新潟県のある小学校で、それまで混合だった名簿を校長の裁量で男女別に戻したことが、6月になって明らかになり報道された（毎日新聞, 2003b）。

このようなことの背景には、国や地方の機関が、国民、市民に十分な学習の機会を整えないまま、急いで男女共同参画を推進しようとしているという問題が指摘できよう。そのために、ジェンダー意識の改革のための印刷物などが一方的に制作されていて、それを見た人々が、従来の価値観から、「行き過ぎている」と感じるという事態がしばしば生じている。

また、ジェンダー・フリーの教育実践側の問題もあろう。急速に展開した実践は、いくつかの混乱を含んでいるし、周囲の理解を得ながら進められていないきらいがある。ジェンダーは学校だけの問題ではないため、当然、社会との対話の上に進められるべきである。筆者には、日本の学校の閉鎖性が、ここでも問題の背景となっているように感じられる。

しかしそれと同時に、批判者がジェンダー・フリー教育を正しく理解していない点もあろう。たとえば、ジェンダー・フリー教育は、「男は男らしく、女は女らしくしなければならない」を否定するが、「男は男らしく、女は女らしくしてはいけない」も否定するものである。つまり、従来の固定的な役割観や価値観からいったん解放された上で、それでもあえて伝統的なジェンダーを主体的に選び取る人を、否定したり差別したりするものではない。どのような役

割を担うかは、自己決定すべきだと考えるからである。しかし批判者の一部は、ジェンダー・フリー教育は、「男らしく」したい男や「女らしく」したい女を一律に否定するものだと誤解しているように思われる。

そのような誤解の背景は多様に考えられようが、筆者は、それは彼らがジェンダーを理解できないためではなく、むしろ彼らが、「自己決定を基盤になされる教育」、より明確に言えば、「自己決定によってなされる学習を中核とした教育」というものを想像できないためではないかと考える。つまり、ジェンダー・フリー教育の推進者と批判者の間で一致していないのは、ジェンダーに対する考え方であるというより、教育が自己決定を基盤とし得るかどうかという考え方であるということではできないだろうか。

しかしこの点、つまりジェンダー・フリーな学校を作るためには自己決定が最大限に尊重されなければならないという点は、ジェンダー・フリー教育の推進者の間でも本当の意味で十分に理解されているとはいえない場合があるのではないか。その点が、批判者に誤解される一因を形成しており、その点では、批判者も推進者も共通の問題を有しているといえないか。そしてそれは、彼らが共通の背景を有していることによるのであり、それはつまり、その両者とも、自己決定を基盤とした教育を受けてこなかったことであると考えられないか。

極めて乱暴に、かつ誤解を恐れずにいえば、ジェンダー・フリーを学ぶことはさほど難しいことではない。むしろ本当に難しいのは、既存のさまざまな社会的束縛や価値観から自由になって、自らの価値観と規範を確立し、それに従った自己決定、自己責任を基盤として生きることである。

先述のサドベリーバレー・スクールの創立者の一人であるダニエル・グリーンバーグ氏は、筆者にこう語ったことがある。「旧約聖書には、奴隷を6年使ったら、7年目には自由にしなくてはならないが、本人が奴隷の身分にとどまりたいと言ったら、一生奴隷とすることができると書いてある（筆者注：この箇所は旧約聖書の申命記15章12節-18節（奴隷の解放）。なお旧約聖書の出エジプト記21章1節-11節（奴隷について）にも同様の記述があるが、解放の条件が少し異なっている）。子どもの時、6年の奴隷生活の後にさらに奴隷の身分を続けたい者がいるとはどうしても思えず、旧約聖書学者だった父にくっついてかかるように質問した記憶がある。しかし今、このことの意味がじつによくわかる。世の中を

見れば、ほとんどの人が、自ら、既存の教育制度をはじめさまざまな制度に拘束されることを選んで暮らしているではないか」。

この言葉は、教育を考える時に、筆者の頭から離れることはない。従来からの教育は常に、子どもたちを既存の価値観にフィットさせていく強い側面を有しているからである。自己決定と自己責任を基盤に生きていくことを教えることは、従来のあり方を基盤とする学校にとっては、一種のパラドクシカルな状況を生み出す。学校がそのようなパラドクスを越えていくための方略は、筆者にはまだ明確にみえていないからである。

なお、自己決定を保証するなら、少なくともそれが保証されるための教育の多様化と学校の多様化、そして学校選択の自由が保証されなければならないことを指摘しておきたい。

6. 教育におけるジェンダーの問題と課題

以上のような問題に加え、教育固有あるいは学校固有のジェンダーの問題を押さえておくことが有効であろう。教育におけるジェンダーの問題の固有性を語ることは極めて難しいが、以下にいくつかの観点を提示したい。

(1) 子どもたちが小学校入学以前にすでに強くジェンダー化されていること

新生児には、外性器以外の男女の特徴はほとんどみられない。その状態は、新生児に固有であるがゆえに、そこから脱することが脱新生児化、つまり成長であるとみられがちであり、親は新生児に、早く男の子あるいは女の子として成長してほしいと期待する。またそもそも、親は、この子を「男の子として」あるいは「女の子として」認識し、そう育てようと思うことによって、親としての意識を確立させる側面があり、親にとって新生児の性別は、その子との関係性の根幹をなすといっているほどである。親が新生児にベイベー・ブルーかベイベー・ピンクのどちらかの産着を着せて、明確に性別を示そうとする背景には、このような無自覚な意識もあるのではないだろうか。

同様の理由で、年齢が小さいほど、少しでも早く男性化あるいは女性化することが、子どもの成長と同一視されることがある。男の子の「腕白」あるいは

女の子の「おませ」な様子は、周囲から成長と受け止められる。つまり、ジェンダー化と成長は、この時期の親によってほぼ同一視される傾向がある。それはその後も続き、小学校入学までの時点で、子どもに与えられる衣服、おもちゃ、絵本などの多くは明確にジェンダー化され、その子のジェンダー化を促進する。言い換えれば、子どもは成長の過程でジェンダー化されるとともに、ジェンダー化を目指して成長させられるのである。そのような背景を背負い、ジェンダーがかなり刷り込まれた状態で学校に入学することが、先述の、同級生への賞賛や攻撃の背景の一つとなっていると考えられる。学校におけるジェンダーの取り組みは、まず、このような困難を背負って開始されることを理解する必要がある。

(2) 学校の有する社会の価値観や規範の継承機能とのコンフリクト

学校は、文化を継承する機能を有している。しかしジェンダーに対する取り組みは、むしろ、「継承すべき内容を批判的に捉え直し、組み替える」営みである。そのことにより、学校の文化継承の機能とのコンフリクトが生じ、それは、家庭や地域や社会とのコンフリクトとなる。

またそこには階級的な問題もある。個人的とは別に、階級あるいは階層によっては、ジェンダー化されることを意図的あるいは無意図的に享受し、その上に自らの安定を望む人たちもいる。そういう状況でジェンダーを扱っていくことは、ジェンダーを自覚して自己決定をしていくことがメリットとなると感じている階級との間の、一種の階級対立の問題となる可能性がある。

これらのことから生じるコンフリクトを最小限にすることは、信頼を必要とする学校教育において重要なことであろう。「継承すべき内容を批判的に捉え直し、組み替える」プロセスを開示し、そこへ保護者を参加させるなどして、家庭や、学校以外の社会との対話を深めていくことが課題となろう。

(3) 性と身体性の問題

教育とは、極めて身体性の深い営みである。それにもかかわらず、学校教育は近年特に、身体性や身体意識を欠落させてきた傾向がある。それは一つには、受験競争社会になり、試験で計測しやすい知識面の能力だけが重視されるよう

になった結果であるかもしれない。もちろんそれ以外の多様な要因を含めた複合的な影響であると考えらるべきであろうが、いずれにせよ、自傷行為や摂食障害など、精神と身体の乖離とも呼ぶことのできる現象が、中学生や高校生などを含む若者に増えている。教育におけるそのような欠落の最大のものが、性である。性（セックスとセクシュアリティ）に関する教育は、常に忌避され、あるいは周辺化されて、学校教育における中心的な論点になることがなかった。その背景には、学校における「性のタブー視」が存在する。

しかし、身体に関する教育は性の問題を抜きにしては行えない。それは、性が身体に属するものであるからではなく、性が人間にとって、精神と身体との結節点だからである。性を忌避する以上、身体と精神を統一的に扱うことができない。そしてその性こそは、いうまでもなく、ジェンダーと不可分な、人間存在にとって一つの中核的な要素である。したがって、教育における身体性を重視するなら、セックスとジェンダーを扱わざるを得ず、ジェンダーを扱うことは、教育における精神的な領域だけでなく、身体的な領域へと踏み込み、その上で、その両者を統合していく営みとしなくてはならない。このようにジェンダーの教育を、従来の教育の一つの延長やバリエーションとみる限り、本当の意味でのジェンダーの教育は成立し得ないであろう。ジェンダーの教育は、精神に偏重した教育を、精神と身体を統合した教育へと変革していくことでもある。

(4) そのほかの問題

そのほかに、学校のジェンダーの問題が、教育の場としての子どもにとってのジェンダーと、教職員の職場としての大人にとってのジェンダーという二重構造をもっていて、しかもその両者が複雑に絡みあっている点も学校のジェンダーを複雑にしている。また学校教育が労働市場と密接な関連を持っていて、労働市場での女性の価値の相対的な低さが背景となり、教育投資や教育期待を男子に集中させ、その結果教育達成の男女差が生まれること（木村, 1999）、つまり、労働市場におけるジェンダーと密接に関連していることも、問題を難しくしている。

さらに、ジェンダーの教育の中で、トランス・ジェンダー等の多様な性のあ

り方をどう扱うか、特に男女共同参画という言葉が、「男女」という限定性を有していることをどう克服していくか、等も今後の課題となるであろう。

7. おわりに

以上、いくつかの観点から教育、特に学校を中心にジェンダーについて検討してきた。ここで取り上げていることがらは、教育とジェンダーをめぐって検討されるべき実に広範なことがらの、ほんの一部でしかない。ジェンダーの問題は教育のどこにでも潜んでいる。それらを、マクロな観点とミクロな視点の両者のバランスの中で、また学校の内と外との対話を深める中で、検討し続けていくことが必要である。

詳しく知りたい人のための参考図書

木村涼子 「女性キャラはなぜ一人——アニメやマンガにおけるジェンダー」

天野正子・木村涼子(編)『ジェンダーで学ぶ教育』世界思想社、2003年。

上野千鶴子 「フェミニスト教育学の困難」藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学(編)『教育学年報7 ジェンダーと教育』瀬織書房、1999年。

M・サドカー & D・サドカー著、川合あさ子訳『「女の子」は学校でつくられる』時事通信社、1996年。

相良順子 「幼児・児童期のジェンダーの発達」伊藤祐子(編)『ジェンダーの発達心理学』ミネルヴァ書房、2000年。

江原由美子 『自己決定権とジェンダー』岩波書店、2002年。

KEYWORD

生産と再生産 子を産み育てることを、モノを作るように「再『生産』」と呼ぶことに違和感を感じる読者もあると考えられるが、英語では、再生産も生殖も、同じ reproduction である。

【引用文献】

- 藤田英典 1999 ジェンダー問題の構造と〈女性解放プロジェクト〉の課題 藤田英典・黒崎 勲・片桐芳雄・佐藤 学(編) 教育学年報7 ジェンダーと教育 頼織書房 5-68
 外務省訳 <http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/josi/> 2003.1.13 閲覧
- Greenberg, D. 1991 *Free at Last : The Sudbury Valley School*. (大沼安史訳 これが21世紀の教育だ「超」学校1 一光社 1996)
- 橋本健二 1996 教育改革の基礎としての〈近代教育システム〉批判 季刊フォーラム教育と文化 3 労働教育センター 6-12
- 堀内かおる 2003 6家庭科は誰が学ぶもの?——〈ジェンダー再生産の象徴〉を超えて(天野正子・木村涼子編 2003 ジェンダーで学ぶ教育 世界思想社 104-118)
- 亀田温子・館 かつおる編著 2000 学校をジェンダー・フリーに 明石書店
- 木村涼子 1999 学校文化とジェンダー 勁草書房
- 毎日新聞記事 2003a 名簿:「男女混合はマルクス思想」と男女別に新潟の小学校6月27日
- 毎日新聞記事 2003b ジェンダー・フリー教育推進の陳情不採択 鹿児島県議会 10月3日
- 文部省 1985 家庭科教育に関する検討会議報告
- 村田昭治 1998 技術科教育の歴史と展望(2) 日本産業技術教育学会誌 40(3)
- 大谷 尚 2000 あるフリースクールの学校文化の検討——サドベリーバレー・スクールでの観察と面接にもとづく分析 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学) 47(2) 2001 11-27
- 桜井哲夫 1984 近代の意味——制度としての学校・工場 日本放送出版協会
- 佐藤幸治 1991 未成年者と基本的人権 法学教室 133 39-40
- 菅谷明子 2000 メディア・リテラシー——世界の現場から 岩波書店
- 鈴木みどり編 1997 メディア・リテラシーを学ぶ人のために 世界思想社

(大谷 尚)